

Rozdział 2

KLASYCZNY IDEAL KSZTAŁCENIA A POTRZEBY SPOŁECZNE

Jan Franciszek Jacko

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Abstract

The classical ideal of education and social needs

The chapter concerns the project of higher education that was developed by the ancient philosophers – Socrates, Plato and Aristotle – and experimentally implemented in the Platonic Academy. The project is called the “classical” ideal (or paradigm) of education. The purpose of this paper is to identify some of the compounds of contemporary ideas of the university with the classical ideal of education, which was implemented in Plato’s Academy. The first section outlines the ideal. The second section shows its presence in some exemplary projects of the university. The third section shows how social needs justify the classical ideal of education.

Keywords: academic teaching, mission of universities, the Bologna process, European Qualifications Framework for lifelong learning

Streszczenie

Rozdział dotyczy projektu dydaktyki, który został określony przez klasyków antycznej filozofii – Sokratesa, Platona i Arystotelesa – oraz był eksperymentalnie realizowany w Platonskiej Akademii. Tekst ukazuje koncepcyjne związki współczesnej idei uniwersytetu z tym projektem. Wskazane zostaną niektóre potrzeby społeczne, które stanowią o tym, że klasyczny ideał kształcenia nie stracił aktualności.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, misja uniwersytetu, Proces Boloński, Europejskie Ramy Kwalifikacji

Wstęp

Rozdział dotyczy klasycznego ideału (paradygmatu) kształcenia wyższego – projektu dydaktyki, który został określony przez klasyków antycznej filozofii (Sokratesa, Platona, Arystotelesa) i był realizowany między innymi w Platońskiej Akademii. Pierwsza część rozdziału określa ten ideał. Część druga wskazuje jego obecność w niektórych nowożytnych projektach uniwersytetu. W ostatnich częściach wskazane są potrzeby społeczne, które stanowią o tym, że klasyczny ideał kształcenia nie stracił swej aktualności i niektóre warunki jego implementacji.

Klasyczny ideał kształcenia

Idea uniwersytetu zrodziła się w starożytności. Była realizowana między innymi w Akademii założonej przez Platona w roku 387 przed Chrystusem. Istniała blisko 900 lat. Ulegał zmianie jej organizacyjny model, ale nie zmieniała się jej dydaktyczna misja. Było nią selekcjonowanie i przygotowywanie adeptów do zarządzania sprawami publicznymi, a zwłaszcza – państwem. Twórcom Akademii towarzyszyło przekonanie o tym, że jego dobrobyt i bezpieczeństwo zależą głównie od tego, czy kierują nim dobrze wykształceni ludzie. Ta misja obejmowała przekazywanie wiedzy i rozwijanie cnoty (gr. ἀρετή), polegającej między innymi na umiejętności oraz kompetencji podejmowania trafnych i godziwych decyzji (Jaeger, 1964, s. 135–154).

Akademia była stowarzyszeniem uczonych i adeptów biorących wspólnie udział w badaniach naukowych (Tatarkiewicz, 1981, s. 103) na wzór szkół pitagorejskich (Reale, 1975, s. 106–108). Miała dwie misje: dydaktyczną i naukową, które są nierozzerwalnie związane ze sobą. Misją dydaktyczną jest stworzenie optymalnych warunków do wykształcenia się w adeptach cnoty. Służyły temu między innymi badania, w których studenci brali czynny udział, uprawiane z teoretycznym nastawieniem, tj. ukierunkowane na zdobycie (nowej) wiedzy bez względu na jej wykorzystanie w działaniu (Jaeger, 1964, s. 155–173). Dziś nazwalibyśmy je „badaniami podstawowymi”. To naukowa (badawcza) misja Akademii. Uważano, że udział studentów w tych badaniach jest odpowiednim sposobem ćwiczenia umiejętności poprawnego myślenia, umiłowania (poszukiwania) prawdy i dyscypliny (Tatarkiewicz, 1981, s. 103), co nie wyklucza rozwijania umiejętności i kompetencji praktycznych, sprzyjających sprawnemu działaniu. W Akademii uczono na przykład wysławiania się, argumentacji i perswazji, by usprawnić komunikację społeczną. Dziś tę rolę pełnią zajęcia kształtujące w dziedzinie komunikacji międzyludzkiej, retoryki, negocjacji, pisa-

nia tekstów itp. W związku z tym, że nie tylko intelekt, lecz także wyobraźnia, emocje i popędy kierują ludzkim działaniem, twórcy Akademii uważali, że należy je kształtować celem osiągnięcia stanu ich harmonii z rozumem człowieka, polegającej na tym, że pomagają mu one zdobywać wiedzę oraz podejmować trafne i godziwe decyzje. Różne były pomysły kształtowania tej harmonii. Uznany sposób formowania emocji i postaw w Akademii były ćwiczenia fizyczne. Tę rolę przypisywano też muzyce. Później, na przykład w Akademii Florenckiej, sztuki wizualne pełniły podobną funkcję w kształtowaniu wyobraźni i wrażliwości adeptów.

W klasycznym paradygmacie kształcenia główny cel dydaktyki jest jeden – cnota, ale ma dwa aspekty: w aspekcie teoretycznym celem kształcenia jest trafne zrozumienie rzeczywistości przez studentów, zaś w aspekcie praktycznym – jego celem są ich kompetencje oraz umiejętności stanowiące warunek sprawnego i godziwego działania. Temu celowi są podporządkowane wszystkie poziomy kształcenia – jego wcześniejsze etapy przygotowują do pełnej realizacji tego celu na etapach późniejszych (wyższych). Studia kojarzy się z najwyższym etapem kształcenia, na którym student uczy się samodzielnie poznawać rzeczywistość i znajdować rozwiązania teoretycznych lub praktycznych problemów w sposób wykraczający poza wyuczony szablon myślenia lub działania. Dlatego uznany sposób realizacji tego praktyczno-teoretycznego celu w ramach studiów jest czynny udział studentów w badaniach i dyskusjach naukowych.

Potrzebę łączenia badań naukowych z dydaktyką wspomniani filozofowie tłumaczą tym, że mają one zbieżny cel – jest nim trafne (odzwierciedlające byt) zrozumienie rzeczywistości. To cel teoretyczny (bo jego realizacja prowadzi do teorii), ale – jak pokazują – jest ono też praktyczną umiejętnością i kompetencją, bo kieruje podejmowaniem decyzji. Dlatego celów teoretycznych nie przeciwstawiają oni praktycznym celom kształcenia. Jak pokazują, im bardziej złożone i nietypowe są praktyczne problemy, z którymi boryka się człowiek, tym bardziej wyrafinowanej teorii potrzebuje, by móc je dobrze rozwiązać. To przekonanie znalazło potwierdzenie w rozwoju cywilizacji. Przykładowo, dziś fizyka teoretyczna owocuje wynalazkami oraz innowacjami w dziedzinie technologii, matematyczną teorię gier wykorzystuje się m.in. do opracowania strategii zarządzania, nauki teoretyczne, takie jak np. filozofia, teoria polityki i historia doktryn politycznych, stanowią przesłankę decyzji politycznych, które regulują działanie organizacji, w tym – państw.

Zarys klasycznego ideału kształcenia wyższego znaleźć można między innymi w dialogach Platona. Ich główny bohater – Sokrates podejmuje polemikę z dominującym w jego czasach sposobem nauczania, które polegało na pamięciowym opanowaniu tekstów, wyjaśnianiu zjawisk przez odwoływanie się do cytatów oraz na swoistej „tresurze”, polegającej na powtarzaniu wzorcowych sposobów działania i myślenia. Dyskutując z ówczesnie uznawanymi „ekspertami” z różnych dziedzin, platoński Sokrates ukazuje ograniczenia tak kształto-

wanych umiejętności i pokazuje, że bywają bezużyteczne, a czasem szkodliwe w konfrontacji ze złożonymi lub nietypowymi problemami. Ich rozwiązanie – jak uważali twórcy klasycznego paradygmatu kształcenia – Sokrates, Platon i Arystoteles – wymaga trafnego zrozumienia rzeczywistości. Odróżniali oni rozumienie (wiedzę) od wrażenia, że coś się rozumie (wie). Pierwsze polega na znajomości odpowiedniego uzasadnienia żywionych przekonań i prowadzi do wiedzy (gr. ἐπιστήμη) polegającej na zrozumieniu rzeczywistości. Drugie – to przekonania, które nie mają odpowiedniego uzasadnienia i są sprawą opinii (gr. δόξα).

W ujęciu tych filozofów wiedza polega na dostrzeżeniu związków zachodzących między zaobserwowanymi faktami a ogólnymi zasadami (przyczynami, prawami, zasadami). Ich badaniem zajmują się m.in. logika, matematyka i filozofia. Dlatego w klasycznym paradygmacie kształcenia ważną rolę pełni wprowadzenie do tych nauk. Później, w miarę usamodzielniania się nowych nauk ogólnych, uzupełniano nimi listę przedmiotów należących do kanonu kształcenia na uniwersytecie. Choć na przykład w szkole Likejon (gr. Λύκειον), założonej przez Arystotelesa, ważniejszą rolę niż w Akademii pełniły badania przyrodnicze, był on, podobnie jak Platon, przekonany, że wprowadzenie do nauk teoretycznych (o dużym stopniu ogólności) jest koniecznym elementem kształcenia wyższego.

Zdaniem pomysłodawców Akademii, nauczyciele i studenci powinni poszukiwać całościowego obrazu świata oraz syntezy nauk, dlatego prowadzono w niej badania w różnych dziedzinach i oferowała wyjątkowo (jak na owe czasy) wszechstronne wykształcenie. Uniwersalność jej badań i dydaktyki stanowiła o specyfice jej naukowej i dydaktycznej misji (Jaeger, 1964, s. 207–222).

Klasyczny paradygmat kształcenia w nowożytnych projektach uniwersytetu

W związku z tym, że projekt naukowej i dydaktycznej misji uniwersytetu wyznaczony klasycznym ideałem kształcenia jest ogólny, można go realizować na różne sposoby. Późniejsze pomysły kształcenia wyższego uszczegóławiają go, określając dokładniej cele dydaktyki, metody ich realizacji, w tym – instytucjonalne rozwiązania. Inne go krytykują i proponują odmienny projekt, ale nawet wtedy, gdy się go kontestuje, trzeba do niego nawiązać, ponieważ on określa ogólny sens terminu „uniwersytet”. Dlatego ten ideał jest historycznym punktem odniesienia dyskusji dotyczących misji uniwersytetu.

Klasyczny ideał kształcenia przejęły średniowieczne uniwersytety. Podobnie jak Platowska Akademia, były miejscem poszukiwania całościowego obrazu

rzeczywistości i oferowały wszechstronne wykształcenie (Banasiak, 2009, s. 14–15; Rüegg, 2010). To zadanie jest sygnalizowane etymologią nazwy „uniwersytet”. Łacińskie *universitas* oznacza nie tylko wspólnotę nauczycieli (mistrzów) i studentów (łac. *universitas magistrorum et scholarium*), ale też ogólny aspekt badań i kształcenia. Słowo pochodzi od (łac.) *universus* – całości, powszechny, ogólny (Menge, Kopia, 1974, s. 519).

Klasyczny ideał kształcenia opiera się na założeniu, że kształcenie wyższe ma na celu rozwijanie tych możliwości człowieka, które czynią go bardziej wolnym – które sprawiają, że lepiej rozumie rzeczywistość i jest w stanie kierować się swym rozumieniem przy podejmowaniu decyzji. Dlatego, przykładowo pojęcie „sztuk wyzwolonych” (łac. *artes liberales*) sugeruje, że ich celem jest rozwijanie duchowej wolności, która przysługuje każdej osobie niezależnie od jej pozycji i roli społecznej.

Rewolucje społeczne i kulturowe okresu oświecenia oraz późniejsza Wiosna Ludów przyniosły postulat realizowania przez uniwersytet potrzeb narodowych i państwowych, zbliżenia kształcenia wyższego do potrzeb zawodowych oraz oddzielenia go od instytucji kościelnych i przeniesienia w obszar kompetencji państwa (Morawski, 1900; Ridder-Symoens, Rüegg, 2003). Te zmiany nie doprowadziły do rezygnacji z klasycznego paradygmatu kształcenia. Nawiązuje do niego między innymi inspirowana pomysłami Immanuela Kanta (2003) koncepcja Wilhelma von Humboldta, który wykreował i wdrożył swój model wolnego (liberalnego) uniwersytetu (niem. *die freie Universität*) w założonym w roku 1808 przez siebie Uniwersytecie Berlińskim (Hoffmann, Seidel, Baratella, 2008, s. 48).

Współcześnie trwa dyskusja dotycząca tego, jak należy uszczegółowić klasyczny ideał kształcenia wyższego. Jedną z kwestii spornych jest to, czy należy łączyć badawcze i dydaktyczne zadania uniwersytetu. Karl Jaspers widzi na przykład taką potrzebę (Jaspers, 1978, s. 742), podobnie jak Russell L. Ackoff (Ackoff, 1968a, 1968b). José Ortega y Gasset uważa natomiast, że badania naukowe nie są głównym celem uczelni – jest nim wychowanie polegające na „przekazywaniu kultury” oraz nauczaniu zawodu. Zdaniem tego autora, ideał łączenia dydaktyki z badaniami naukowymi jest w zasadzie cenny, ale należy z niego zrezygnować ze względu na potrzeby społeczne wywołane kryzysem kultury, w którym znajduje się Europa. Jak sugeruje, do realizacji tego ideału będzie można wrócić, gdy kryzys minie. (Ortega y Gasset, 1978).

Sprawą dyskusyjną jest też to, czy uczenie zawodu należy do dydaktycznej misji uniwersytetu, jak to postuluje między innymi Ortega y Gasset (1978). John Henry Newman uważa na przykład, że umiejętności zawodowe są wtórnym zadaniem uniwersytetu, bo jego główny „produkt” stanowią umiejętności i kompetencje naukowe oraz obywatelskie (Newman, 1978, 1990).

Dziś zwykle nie ulega kwestii, że uniwersytet ma misję badawczą (naukową) i dydaktyczną. Misja badawcza to prowadzenie badań naukowych, przede

wszystkim – teoretyczne i eksperymentalne badania podstawowe, działalność badawczo-rozwojowa, statutowa itp. Do dydaktycznej misji uniwersytetu należy kształcenie studentów. Różnie można określać proporcje między tymi misjami. Niektóre uczelnie mogą preferować badania naukowe, inne – dydaktykę. Udział studentów w badaniach naukowych jest uznanym i być może – najlepszym sposobem realizacji swoistych celów dydaktyki akademickiej. Dlatego rezygnacja z tego narzędzia przez uniwersytet nie sprzyja realizacji jego dydaktycznej misji, choć nie musi jej przekreślać.

Współcześnie formułowany jest postulat „trzeciej misji” uniwersytetu, kojarzonej bądź z samofinansowaniem się tej instytucji (Clark, Pergamon, Clark, 2001), bądź ze współpracą z otoczeniem, polegającą na tworzeniu warunków sprzyjających komercjalizacji wyników badań naukowych, na współdziałaniu z pracodawcami (dostosowywaniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy), a także z prowadzonymi badaniami przemysłowymi (Nowe brzmienie Art. 2 pkt 3 lit. c. Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 o zasadach finansowania nauki. Nowe brzmienie pkt 3 w art. 2 wchodzi w życie z dniem 25.05.2015 r. Dz. U. z 2015 r. poz. 249) i pracami rozwojowymi (Nowe brzmienie Art. 2 pkt 6. Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 o zasadach finansowania nauki. Nowe brzmienie pkt 3 w art. 2 wchodzi w życie z dniem 25.05.2015 r. Dz. U. z 2015 r. poz. 249). (Clark, Pergamon, Clark, 2001; Etzkowitz, 2000; Leja, 2008, 2015). Te pomysły nie muszą oznaczać krytyki klasycznego ideału kształcenia, choć w praktyce i w niektórych kontekstach są trudne z nim do pogodzenia. Można je pojmować jako propozycję dostosowania uniwersytetu do aktualnych potrzeb społecznych i sytuacji ekonomicznej, co nie zakłada rezygnacji z jego naukowo-dydaktycznej misji.

Na aktualny sposób pojmowania misji uniwersytetów wpływ mają zmiany wyznaczone Procesem Bolońskim, zapoczątkowanym oświadczeniami, takimi jak Deklaracja Sorbońska (z 28 V 1998 roku) oraz Deklaracja Bolońska (z 19 VI 1999 roku), mającym na celu harmonizację systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich i stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jak postaram się pokazać na wybranym przykładzie, projekt dydaktyki wyznaczony Procesem Bolońskim jest konkretyzacją klasycznego ideału kształcenia. Przedmiotem poniższej analizy jest dokument *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (ERK), który był punktem wyjścia do tworzenia krajowych ram kwalifikacji w różnych krajach, w tym – Polski. Tabela 1 określa cele poziomów kształcenia wskazane w tym dokumencie.

Tabela 1. Deskryptory definiujące poziomy europejskich ram kwalifikacji

Poziom	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną.	W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)	W kontekście ERK, kompetencję określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.
Poziom 1	Podstawowa wiedza ogólna	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
Poziom 2	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	Podstawowe kognitywne i praktyczne umiejętności potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	Praca lub nauka pod nadzorem, o pewnym stopniu autonomii
Poziom 3	Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów przez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
Poziom 4	Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki	Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom; nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką

Poziom 5	Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy	Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom; analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób
Poziom 6	Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad	Zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach; związanych z pracą lub nauką; ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup
Poziom 7	Wysoko wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań; krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin	Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych koncepcji strategicznych; ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów
Poziom 8	Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin	Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określania istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

Źródło: Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture

Poziomy niższe (1–4) to kształcenie podstawowe i średnie – przygotowujące do studiów wyższych lub do wykonywania zawodu. Wyższe poziomy (5–8) dotyczą kształcenia wyższego¹. W pracy „wprowadzającymi celami dydaktyki” określać się będzie wiedzę, umiejętności oraz kompetencje poziomów 1–4, a „swoistymi celami dydaktyki akademickiej” – wiedzę, umiejętności i kompetencje poziomów 5–8². Realizację tych ostatnich określać się będzie mianem „dydaktycznej misji uniwersytetu”.

Swoiste cele dydaktyki akademickiej mogą być realizowane na niższych poziomach kształcenia, a dydaktyczna misja uniwersytetu nie wyklucza realizacji niektórych wprowadzających celów dydaktyki. Przykładowo, jeśli studenci mają takie braki wykształcenia poziomu 1–4, które uniemożliwiają realizację swoistych celów dydaktyki akademickiej, wtedy w ramach kształcenia wyższego trzeba te braki uzupełnić (głównie w ramach studiów I stopnia), by móc realizować swoiste cele kształcenia akademickiego. Pod względem dydaktyki różnica między uniwersytetem a innymi szkołami polega głównie na tym, że dydaktyka akademicka preferuje cele poziomu 5–8 i nie poświęca ich dla realizacji innych celów.

Dydaktyka poziomu 1–4 (tab. 1) ma przekazywać wiedzę oraz kształcić umiejętności i kompetencje pozwalające sprawnie rozwiązywać problemy według sprawdzonych szablonów myślenia i działania. Przykładowo, kształcenie zawodowe na tym poziomie (w szkołach ponadpodstawowych średnich) ma na celu przygotowanie do sprawnego wykonywania typowych dla danego zawodu zadań według przyjętych metod. Nie wyklucza to rozwijania umiejętności krytycznego i twórczego myślenia, generowania nowych rozwiązań, ale głównym celem dydaktyki na tym stopniu kształcenia jest zapoznanie ucznia z wzorcowymi sposobami rozwiązywania problemów oraz wyćwiczenie umiejętności ich stosowania.

Deskryptory poziomu 5–8 są uszczegółowieniem celów kształcenia wyznaczonych klasycznym ideałem, o którym była mowa w poprzedniej części.

¹ W niektórych krajach Europy szkolnictwo wyższe obejmuje też poziom 5 (tzw. „poziom pośredni”), ale w Polsce Krajowe Ramy dla Szkolnictwa Wyższego zaczynają się od poziomu 6.

² W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji „wiedza” oznacza wynik przyswajania informacji przez uczenie się. Wiedza jest zbiorem informacji o faktach, zasadach, teorii i praktykach powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. Wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną. „Umiejętności” oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność oraz korzystanie z metod, materiałów, narzędzi, a także instrumentów). „Kompetencje” oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej. W Europejskich Ramach Kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego I Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*).

Wyznaczają dydaktyce akademickiej specyficzny cel, obejmujący m.in.: kształcenie umiejętności i kompetencji przydatnych do rozwiązywania nietypowych problemów w sposób wykraczający poza znane szablony. Tu większego znaczenia (niż na poziomie 1–4) nabiera umiejętność myślenia na wysokim stopniu abstrakcji i wszechstronna wiedza, obejmująca te dziedziny nauki i kultury, które pozwalają zobaczyć problemy w szerszym kontekście wykraczającym poza obszar specjalizacji i dają się wykorzystać w heurystycznym procesie znajdowania rozwiązań (teoretycznych – w nauce – lub praktycznych – w działaniu). Realizacja tych zadań wymaga umiejętności wychodzenia poza dotychczasowy stan wiedzy i prowadzenia samodzielnych badań naukowych. Dlatego na poziomie 5–8 pojawiają się dydaktyczne zadania związane z kształceniem umiejętności kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów (poziom 5), innowacyjnością w pokonywaniu złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki (poziom 6), tworzenia nowej wiedzy, nowych procedur działania oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin (poziom 7), a także kompetencji zarządzania i nadzoru w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom, analizowania i rozwijania osiągnięć pracy własnej oraz innych osób (poziom 5), ponoszenia odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką (poziom 6) oraz zarządzania i przekształcania kontekstów dotyczących pracy lub nauki, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych koncepcji strategicznych, również ponoszenia odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów (poziom 7). Te umiejętności i kompetencje mogą być najpełniej rozwijane na poziomie 8.

Wyższe kształcenie zawodowe

Dyskusja dotycząca wyższego kształcenia zawodowego zaczęła się już w czasach antycznych sporem o naturę cnoty między Sokratesem i Platonem a sofistami³. Ci myśliciele byli zgodni, że jest ona głównym praktycznym celem kształcenia, jednak inaczej ją pojmowali. Sofiści uważali, że cnota jest umiejętnością sprawnego osiągania celów myślenia i działania, a jej ideałem jest wirtuozeria. Tak rozumiana cnota jest zjawiskiem neutralnym moralnie, gdyż realizacja zarówno godziwych, jak i niegodziwych celów może mieć jej znamiona. Można jej nauczyć tak, jak się uczy fachowych umiejętności – przez powtarzanie ćwiczeń polegających na wykorzystywaniu wzorcowych metod (myślenia lub działania)

³ Platońska Akademia była alternatywą dla szkół sofistycznych, w tym – założonej około 392 roku przed Chrystusem przez Isokratesa.

w różnych sytuacjach oraz przez naśladowanie mistrza. Zdaniem Sokratesa i Platona, cnota to nie tylko umiejętność sprawnego, ale też skłonność do godziwego działania, które płyną z trafnego rozumienia rzeczywistości (wiedzy ἐπιστήμη). Nie można ich nauczyć, bo wymagają osobistego zaangażowania i dojrzałości. Można jedynie stworzyć odpowiednie warunki powstania cnoty dając studentom narzędzia poprawnego rozumowania i trafnej oceny. Dlatego rozwijanie umiejętności teoretycznych było w centrum dydaktyki Akademii, choć się do nich nie ograniczała (Jaeger, 1964, s. 172–173; Reale, 2003, s. 86–105).

Powyższy spór miał miejsce w kontekście polityczno-ekonomicznego systemu, w którym odróżniano zadania społeczne ludzi wolnych (obywateli, gr. πρόσωπον, łac. *persona* – obywatelem) od zadań niewolników. Niewolnicy pełnili rolę służebną, która polegała na sprawnym wykonywaniu poleceń, tj. realizowaniu celów wyznaczonych przez kogoś innego. Sokrates i Platon zauważają, że dydaktyczny cel szkół sofistycznych odpowiada potrzebie kształcenia niewolników, bo nie obejmuje on przygotowania do refleksji nad wartością sposobu i celów działania. Akademia miała rozwijać umiejętności rozumienia rzeczywistości i trafnej oceny, a przez to kształcić obywateli antycznego państwa, którzy mają prawo i obowiązek wyznaczania godziwych celów swego działania i państwa (Jaeger, 1964, s. 172–173; Reale, 2003, s. 86–105).

Na szczęście z biegiem czasu odróżnienie ludzi wolnych (obywateli) i niewolników utraciło umocowanie polityczno-ekonomiczne. Wraz z rozpowszechnianiem się chrześcijaństwa i przez przemiany społeczne zapoczątkowane w okresie oświecenia, coraz powszechniej zaczęto uznawać zasadę, która stoi u podstaw idei społeczeństwa obywatelskiego, że każdy człowiek niezależnie od swej pozycji społecznej ma prawo do decydowania o sobie, zarządzania swoimi sprawami i wpływania na losy państwa. Dziś ma ona odzwierciedlenie m.in. w idei podstawowych praw człowieka. Nie znaczy to, że zakończył się powyższy spór. Nabral tylko nowego znaczenia. Z jednej strony mamy stanowisko prezentowane niegdyś przez sofistów, w myśl którego wyższe kształcenie zawodowe nie musi być wszechstronne i rozwijać teoretycznych umiejętności oraz kompetencji bardziej niż jest to potrzebne do sprawnego realizacji założonych celów aktywności zawodowej. Z drugiej strony, w klasycznym paradygmacie kształcenia każde kształcenie wyższe, a więc też zawodowe, powinno uczyć między innymi i przede wszystkim trafnego oraz wieloaspektowego (wszechstronnego) rozumienia rzeczywistości, a także podejmowania decyzji kierowanych tym rozumieniem, tak by absolwenci poza umiejętnością sprawnego wykonywania zdefiniowanych zadań zawodowych byli też w stanie samodzielnie projektować rozwiązania dotyczące nie tylko środków, ale też celów działania.

Jak to już pokazano, klasyczny ideał kształcenia obejmuje przygotowanie do odgrywania **różnych ról społecznych i nie wyklucza umiejętności praktycznych**. Zgodnie z nim określone swoiste cele dydaktyki akademickiej

sprzyjają kształceniu tego, co jest przydatne w wykonywaniu zawodu. Dlatego uczelnia, wydział lub kierunek studiów zajmujące się kształceniem zawodowym (na przykład przyszłych lekarzy, inżynierów, prawników itd.) mogą spełniać dydaktyczną misję uniwersytetu. W tym przypadku politechniki, *Fachhochschulen*, *Grandes Écoles* i inne szkoły wyższe mogą zasadnie być nazywane „uniwersytetem” (The role of the universities in the Europe of knowledge, 2003, s. 2). Może się jednak też zdarzyć, że preferują wprowadzające cele kształcenia kosztem swoistych celów dydaktyki akademickiej i wtedy nie realizują dydaktycznej misji uniwersytetu.

Obowiązujące w Polsce *Prawo o szkolnictwie wyższym* (art. 2 ust. 1 pkt 18e, *Rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*) wprowadza rozróżnienie między praktycznym i ogólnoakademickim profilem kształcenia wyższego. W myśl tego uczelnie i ich jednostki organizacyjne mogą profilować swoją dydaktyczną misję bądź w kierunku przygotowania do zawodu (to profil praktyczny), bądź do pracy naukowej (profil ogólnoakademicki). To rozróżnienie nie przeczy przedstawionej wyżej dydaktycznej misji uniwersytetu. Ono ją jedynie „profiluje”, pokazując dwa możliwe zastosowania wiedzy, umiejętności i kompetencji będących swoistym celem kształcenia na uniwersytecie, które mogą być wykorzystywane w pracy naukowej lub w innych zawodach.

Powyższe rozróżnienie między kształceniem ogólnoakademickim a praktycznym może, choć nie musi wiązać się z nieporozumieniem, o którym warto wspomnieć. Polega ono na założeniu, że realizacja profilu praktycznego przez uniwersytet polega na zastąpieniu w jego misji wyżej określonych swoistych celów kształcenia wyższego celami typowymi dla średnich szkół zawodowych. Założenie jest mylne, bo – jak to pokazano – poziomy kształcenia określające dydaktyczną misję uniwersytetu zasadniczo różnią się od pozostałych. Jest też szkodliwe społecznie.

Kształcenie zawodowe na poziomie 1–4 przygotowuje do wyższych poziomów kształcenia, a w profilu zawodowym służy głównie wykształceniu profesjonalnej kadry pracowników operacyjnych oraz kierowniczych niższych szczebli w hierarchii organizacyjnej realizujących zadania operacyjne, z pewnym udziałem zarządzania taktycznego. Kształcenie swoiste dla uniwersytetu, zarówno w profilu praktycznym, jak i ogólnoakademickim (poziom 5–8), ma między innymi na celu rozwijanie umiejętności i kompetencji związanych z kreatywnością oraz innowacyjnością, które są szczególnie przydatne w wykonywaniu ról społecznych (w tym – zawodowych, naukowych i innych) wymagających samodzielnego wyznaczania celów działania, tworzenia długofalowych strategii i nowych (naukowych, artystycznych, gospodarczych i innych) wartości. Dlatego realizując swą dydaktyczną misję, uniwersytet przyczynia się w swoisty dla siebie sposób do zwiększenia konkurencyjności gospodarki i rozwoju kultury (w tym nauki). Rezygnacja z tej misji przez uniwersytet jest

szkodliwa społecznie, bo sprzyja powstaniu deficytu kompetencji niezbędnych w tworzeniu konkurencyjnej gospodarki i prowadzi do nieuniknionych w tej sytuacji strat oraz zagrożeń. (Okoń-Horodyńska, 2008).

Uniwersytet a potrzeby społeczne

Choć zmieniają się konteksty społeczno-ekonomiczne, klasyczny ideał kształcenia nadal ma uzasadnienie w potrzebach społeczeństw. Określa on sposób kształcenia ludzi do tego, by umieli uczestniczyć w zarządzania swoimi sprawami i nimi kierować. Ma też uzasadnienie w potrzebach różnych organizacji (w tym – państw), które wymagają od swych członków nie tylko sprawnego wykonywania poleceń, ale też trafnych decyzji dotyczących tego, jaki jest właściwy kierunek zmian.

Uniwersytet jest dobrem wspólnym obywateli, bo powstał po to, by zaspokajać określone potrzeby społeczne. Dlatego do nich dostosowuje się programy studiów uniwersyteckich. Ta okoliczność nie usprawiedliwia rezygnacji przez uniwersytet z właściwej mu dydaktycznej misji pod presją oczekiwań społecznych lub innymi pretekstem. To prawda, że społeczeństwo i rynek pracy nie potrzebują takiej ilości elit (dyrektorów, menedżerów wyższego stopnia, twórców kultury itp.), jaką w niektórych krajach kształci uniwersytet. Z konstatacji tej nie wynika jednak wniosek, że dydaktyczną misję uniwersytetu należy poświęcić dla realizacji doraźnych potrzeb rynku pracy. Podobnie jak ze stwierdzenia niżu demograficznego nie wynika wniosek, że w interesie społecznym jest obniżenie poziomu kształcenia na uniwersytecie celem utrzymania populacji studentów na stałym poziomie. Gdyby ktoś tak argumentował, to popełniałby błąd (łac.) *ignoratio elenchi*, bo powyższe obserwacje nie świadczą o tym, że w interesie społecznym jest zaniechanie przez uniwersytet swojej dla niego dydaktycznej misji. Prowadzą do innych wniosków. Między innymi – ukazując potrzebę zachowania elitarnego charakteru studiów na uniwersytecie, odpowiedniego uszczegółowienia jego dydaktycznej misji (tak by trafiał w zapotrzebowanie nauki, rynku, gospodarki, kultury itp.) i wprowadzenia projakościowego (zamiast proilościowego) finansowania jego dydaktyki. Ani gospodarka, ani rynek nie „wymagają” zaniechania kształcenia wysoko wykwalifikowanej kadry naukowej, kierowniczej, twórców kultury itp.

Ekonomiczne uwarunkowania misji uniwersytetu

Uniwersytet tym lepiej zaspokaja potrzeby społeczne wyznaczone jego misją im wyższy jest poziom jego nauki i dydaktyki. Te zaś wymagają odpowiedniego finansowania. Dlatego „bogate” społeczności przeznaczają duże fundusze na utrzymanie swych uniwersytetów, co ma odzwierciedlenie w gratyfikacji za pracę w tej instytucji, dzięki czemu trafiają do niej najlepsi naukowcy i dydaktycy, a to skutkuje wysoką jakością ich pracy. Zależność jest symetryczna: „bogate” społeczności mogą sobie na to pozwolić, bo ich bogactwo płynie między innymi stąd, że mają takie właśnie uniwersytety. Warto brać pod uwagę powyższą praktykę, bo obietnice, plany, a nawet najbardziej prawdopodobne prognozy przyszłej poprawy ekonomicznej sytuacji szkolnictwa wyższego mogą okazać się niewystarczające, by zachęcić najlepszych pracowników nauki i dydaktyków do podjęcia lub kontynuowania pracy na uniwersytecie. Doraźne działania mające podnieść jakość jego nauki i dydaktyki (takie jak np. powołanie do istnienia struktur biurokracji mającej kontrolować tę jakość, podniesienie kryteriów jej oceny, ograniczanie możliwości podjęcia dodatkowej pracy poza macierzystym uniwersytetem itp.) mogą spełnić swą funkcję jedynie wtedy, gdy towarzyszy im atrakcyjna oferta skierowana do pracowników (a więc coś więcej niż jej obietnica, prognoza lub szansa). W innym razie te działania mogą przynieść skutek odwrotny od zamierzonego, bo jej brak może przyczynić się do masowego odpływu najlepszych (aktualnych i potencjalnych) naukowców oraz dydaktyków do innych zawodów lub za granicę (bo ci zwykle mają więcej możliwości zmiany zawodu i są bardziej mobilni), co zamiast podnieść poziom lokalnych uniwersytetów, może doprowadzić do jego obniżenia. Jak zauważają uznani teoretycy zarządzania zmianą w organizacji, należy wpierw stworzyć sytuację, w której zmiana jest możliwa, a dopiero potem ją wdrażać. Inna kolejność działania może doprowadzić do skutków odwrotnych niż planowane (Ackoff, Addison, Magidson, 2006).

Zakończenie

W niniejszym rozdziale określono klasyczny ideał kształcenia oraz wskazano jego obecność w przykładowych koncepcjach uniwersytetu. Jak pokazano, implementacja tego ideału jest w interesie społecznym, gdyż potrzeby wspólnot pod pewnymi względami nie zmieniły się od czasów antycznych. Nadal potrzebujemy dobrze wykształconych obywateli, którzy umieją mądrze zarządzać swoimi sprawami oraz elit społecznych mogących tworzyć wartości kulturowe

i cywilizacyjne. Zapewne dlatego przez wieki aż do dziś ten ideał zachował swoją atrakcyjność i nadal wyznacza główne cele dydaktyki akademickiej.

Literatura

- Ackoff R.L. (1968a). Toward an Idealized University. *Management Science*, 15(4), B121–B131.
- Ackoff R.L. (1968b). *Toward an Idealized University*. Pennsylvania, Wharton: Management Science Center, Wharton School of Finance and Commerce, University of Pennsylvania.
- Ackoff R.L., Addison H.J., Magidson J. (2006). *Idealized Design: Creating an Organization's Future*. Upper Saddle River: Wharton School Publishing.
- Banasiak B. (2009). Kulturowy topos książki (przyczynek do interpretacji). *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 15(1), s. 14–15.
- Chou M.-H., Gornitzka A. red. (2014). *Building the Knowledge Economy in Europe: New Constellations in European Research and Higher Education Governance*. Glos, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Clark B.R., Pergamon B.R., Clark B.C. (2001). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, New York: Emerald Group Publishing Limited.
- Copeland P., Papadimitriou D. (2012). *The EU's Lisbon Strategy: Evaluating Success, Understanding Failure*. Palgrave Macmillan.
- Cuesta E. (2010). A Criticism on the Bologna's Learning Strategies [w:] *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research*, red. M.D. Lytras, P.O.D. Pablos, A. Ziderman, A. Roulstone, H. Maurer, J.B. Imber. Berlin, Heidelberg: Springer, s. 432–436.
- Czerepaniak-Walczak M. red. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślanej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Essen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Żak.
- Etzkowitz H. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), s. 313–330.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
- Eurostat. (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. EUR-OP. Online: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_eurostat_eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf.
- Flis M. i in. (2014). *Strategia Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Online: <http://www.uj.edu.pl/rozwoj/program-rozwoju/strategia-rozwoju-2014-2020>.
- Filipowicz G. (2014). *Zarządzanie kompetencjami: Perspektywa firmowa i osobista*. Warszawa: Wolters Kluwer.

- Gaston P.L. (2012). *The Challenge of Bologna: What United States Higher Education Has to Learn from Europe, and Why It Matters That We Learn It*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Heller M. (2012). Idea uniwersytetu. *Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 4(169), s. 1–3.
- Hoffmann J., Seidel H., Baratella N. (2008). *Geschichte der Freien Universität Berlin: Ereignisse – Orte – Personen*. Berlin: Frank & Timme GmbH. Online: https://books.google.de/books?id=eqYI9QTu-y8C&printsec=frontcover&hl=pl&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Jacko J.F. (2008). *Koncepcja edukacji w kontekście Platońskiego paradoksu wiedzy [w:] Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, red. A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 164–178.
- Jacko J.F. (2010). *Przyczynik do ontologii ocen kształcenia [w:] Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, red. K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kuntrowska. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 339–353.
- Jacko M. (2005). *Cultural roots of Europe. Space – Society – Economy*, 07(1). Online: <http://hdl.handle.net/11089/2172>.
- Jablecka J. (2000). Misja organizacji a misja uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 16(2), s. 7–25.
- Jaeger W. (1964). *Paideia*. Przeł. M. Plezia. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jaspers K. (1978). Praca badawcza, kształcenie, nauczanie. *Znak*, 288(6), s. 732–749.
- Kant I. (2003). *Spór fakultetów*. Przeł. M. Żelazny. Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Kronman A.T. (2007). *Education's End. Why Our College and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Heaven, London: Yale University Press.
- Leja K. (2008). *Projektowanie ideału, czyli kilka uwag o strategii szkolnictwa wyższego. Forum Akademickie*, 12. Online: http://forumakad.pl/archiwum/2008/12/45_projektowanie_ideal.html.
- Leja K. (2015). Trzy misje uczelni, trzy ścieżki kariery. *Forum Akademickie*, 1. Online: <http://obywatelenauki.pl/2015/01/trzy-misje-uczelni-trzy-sciezki-kariery-krzysztof-leja-na-lamach-fa/>.
- Menge H., Kopia H. (1974). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: PWN.
- Morawski K. (1852–1925). (1900). *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego: Średnie Wieki i Odrodzenie. Z wstępem o Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego*. Tom 2. Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nadler G. (1969). On an Idealized University. *Management Science*, 15(12), B–592 – B–593.
- Newman J.H. (1978). *Idea uniwersytetu*. Przeł. J. Fijaś, H. Bortnowska. *Znak*, 288(6), s. 696–711.
- Newman J.H. (1990). *Idea uniwersytetu*. Przeł. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN.
- Okoń-Horodyńska E. (2008). Edukacja dla innowacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 31(1), s. 34–54.
- Ortega y Gasset J. (1978). Misja uniwersytetu. Przeł. H. Woźniakowski. *Znak*, 288(6), s. 712–731.
- Palomba D. (2008). *Changing Universities in Europe and the Bologna Process: A Seven Country Study*. Roma: Aracne.

- Peters M.A., Besley T. (Eds.). (2013). *Re-imagining the Creative University for the 21st Century*. Rotterdam: SensePublishers.
- Reale G. (1975). *Historia filozofii starożytnej*. Tom II. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: RW KUL.
- Reale G. (2003). *Mysł starożytna*. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: Wyd. KUL.
- Ridder-Symoens H., de, Rüegg W. (2003). *A History of the University in Europe*. Volume 1. *Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridder-Symoens H., de, Rüegg W. (2003). *A History of the University in Europe*. Volume 2. *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg W. (2010). *A History of the University in Europe*. Volume 4. *Universities since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J., *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Online: http://www.polsl.pl/Informacje/ProcesBolonski/Documents/slownik_krk.pdf.
- Tatarkiewicz T. (1981). *Historia filozofii*. Tom I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- The role of the universities in the Europe of knowledge*. (2003) 05.02.2003. COM(2003) 58 final. Online: http://www.bris.ac.uk/eua2003/reports/com-role_of_universities.pdf.
- Walter S. (2011). *Russ Ackoff on an idealized design for a university*. Online: <http://skipwalter.net/2011/12/15/russ-ackoff-on-an-idealized-design-for-a-university/>.
- Wawak T. (2014). *Misja i wizja. Encyklopedia zarządzania*. Online: http://mfiles.pl/pl/index.php/Misja_i_wizja.
- Wolff R.P. (1992). *The Ideal of the University*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Dostęp do wszystkich źródeł internetowych: 01.02.2015.